

Interpretacja jako pasja eksperymentowania i akceptacja niepewności

Grażyna B. Tomaszewska

Interpretacja, jak pisze Ewa Szczęsna:

Nie jest czymś przygodnym, co pojawia się w naszym spotkaniu ze światem okolicznościowo i tylko „na zaproszenie”. Jest kompetencją nieodłącznie związaną z naszym byciem (postrzeganiem, myśleniem, odczuwaniem) (Szczęsna 2007, 73).

Interpretacja jest próbą zrozumienia, które – jak podkreśla Jan Hudzik – nigdy nie ma formy ostatecznej, gdyż:

interpretować coś można zawsze tylko w określonym stopniu, zawsze też interpretacja zakłada świadomość własnej ograniczoności oraz istnienia innych osób, które to samo tłumaczą inaczej. Jest otwarta na ciąg dalszy, na kolejne wykładnie, ma więc wymiar dialogiczny [...] (Hudzik 2007, 202).

Formy ostatecznej nie mają również strategie interpretacyjne czy różne formuły praktyk czytania/praktyk lekturowych, bo jak zaznacza Andrzej Szahaj, aktualnie mamy do czynienia z całym „magazynem możliwych metod, z których można dowolnie korzystać, nie obawiając się oskarżeń o wstecznicstwo, akademizm, epigoństwo, nienaukowość”, co łączy się zarazem ze zgodą na ich eklektyzm (Szahaj 2014, 85).

Powyższa otwartość zarówno wobec samej formuły interpretacji, jak i sposobów jej praktykowania, koresponduje ze współczesnymi zwrotami i przemianami literaturoznawczymi. Zdaniem Anny Łebkowskiej charakteryzuje je „ciągle żywa tendencja do zacierania binarnych opozycji”:

A zatem najpierw byłoby przekraczanie granic między ciałem sprowadzonym do biologii/natury a sferą ratio/ducha/świadomości/kultury, które w konsekwencji doprowadziło do badań nad zmysłami i ich bytem kulturowym, a dalej do badań nad emocjami i afektami (Łebkowska 2023, 6).



Inny nurt badawczy przejawia się z kolei:

w dążeniu do osiągnięcia, dotknięcia [...] tego, co nieobłożone poznawczymi zapośredniczeniami, w próbach dotarcia do tego, co stawia opór, co nie daje się uchwycić poprzez konstrukty poznania, co ujawnia się w swoim współbytowaniu z człowiekiem (Łebkowska 2023, 6).

Jesteśmy zatem świadkami coraz bardziej uświadamianej (choć sygnalizowaną zdaniem Łebkowskiej od 20 lat) przemiany ontologicznej redefiniującej istnienie. Wiedzie to „do koncentracji uwagi na bytach splątanych i jednocześnie hybrydowych, sieciowych” (Łebkowska 2023, 6) oraz na sprawczości rozumianej jako „aktywność, interwencja, zaangażowanie, performatywność”, charakteryzującej czas, w którym żyjemy, a więc postantropocentryzm (Łebkowska 2023, 7).

Na skutek tego redefinicji ulega zarówno podmiot (staje się sieciowy, symbiotyczny), jak i obiekt badań (powiązany sieciowo z innymi obiektami, w tym z podmiotem). Ważne jest również – pisze Łebkowska – „przemieszczenie w stronę raczej szczerości niż sceptycyzmu, autentycznego zaangażowania, a nie piętér dystansu i ironii” (Łebkowska 2023, 7).

Na specyfikę przemian badawczych ma wpływ również dorobek Brunona Latoura, cieszącego się wielką popularnością francuskiego antropologa, socjologa i filozofa nauki. Reprezentuje on nurt hybrydyczny, w którym łączy się filozofię poststrukturalistyczną z entografią laboratorium, etnometodologią, antropologią, socjologią nauki czy semiotyką (Abriszewski 2010, XV-XVI). Podkreśla się w nim rangę różnego typu sieciowych powiązań między sferami (formami aktywności) kulturowo-społecznie-naukowo zwykle porozdzielanymi. W książce *Splatając na nowo to, co społeczne*, Latour argumentuje:

W czasach tak licznych sporów o to, co znaczy [gdzieś] przynależeć, zadanie współistnienia nie powinno już ulegać nadmiernym uproszczeniom. Tak wiele rozmaitych, odmiennych bytów puka do drzwi naszych zbiorowości. Czyż absurdalne jest więc pragnienie, by tak zreorganizować nasze dyscypliny, aby ponownie uwrażliwić się na hałas, który powodują i znaleźć dla nich miejsce? (Latour 2010, 381).

Wielką admiratorką Latoura jest między innymi Rita Felski, sprzeciwiająca się zarówno zamykaniu dzieła w kontekście historycznym (czyniącym z niego muzealny artefakt), jak i kulturowym, mogącym instrumentalizować jego wyjątkowość i autonomię. Badaczka pyta:

Dlaczego dzieje się tak, że czujemy się przyciągnięci, zagadnięci, poruszeni przez słowa, które zostały nakreślone całe wieki temu? [...] I w jaki sposób takie momenty transtemporalnego związku kwestionują narracje o postępie, które napędzają konwencjonalne historie polityczne i retorykę artystycznej innowacji? (Felski 2017, 96).

Ale broniąc autonomii dzieł sztuki i podkreślając ich siłę, zwraca zarazem uwagę na ich słabość, na konieczną potrzebę współistnienia, powiązania z „gościnnymi żywicielami” (Felski 2017, 104). Przekonuje: „Teksty nie działają samodzielnie, ale zawsze wraz z niezliczonymi innymi, częstokroć nieprzewidywalnymi współaktorami” (Felski 2017, 108). A mogą być nimi nasze uczucia oraz emocje, powiązane z upodobaniami estetycznymi, które wcale nie są „obiektywnie” auto-

nomiczne, bo przecież wielokrotnie „czujemy się nie tylko złapani przez utwory, ale i przez nie uwiedzeni” (Felski 2022, 17). Promując estetykę opartą na relacjach, na różnych związkach człowieka ze sztuką, próbuje zachęcić do namysłu nad pytaniami: „Co dzieła sztuki robią? Co wprawiają w ruch? I z czym są połączone lub splątane?” (Felski 2022, 17). Chodzi bowiem o najważniejsze: „jak ludzie łączą się ze sztuką i jak sztuka łączy ich z innymi rzeczami” (Felski 2022, 18). Bo dzieła – przekonuje – potrzebują pośredników między nimi a światem: odbiorców, czytelników, mediatorów, gdyż:

Doświadczenie estetyczne nie stoi w opozycji do społeczeństwa, nie przeczy mu [...], lecz jest stwarzane w sieci powiązań: dzieło sztuki nabiera wyjątkowości dzięki więzom społecznym, a nie przez uwolnienie się od nich (Felski 2021, 209).¹

Z Latourowskiej perspektywy Felski próbuje też spojrzeć na interpretację. Zaznacza, że choć teoria aktora-sieci nie jest i być nie chce ogólną metodą badawczą (Felski 2021, 204)², to koresponduje ze współczesnymi teoriami ze względu na to, że:

Latour odrzuca podziały podmiot/przedmiot, natura/kultura, myśl/materia i język/świat, zakładając tym samym równowagę ontologiczną między wszystkimi rodzajami bytów we wspólnie skomponowanym świecie (Felski 2021, 205).

Ale ma ona znaczenie jej zdaniem i dla samej interpretacji. Upatruje go w przekreśleniu przez Latoura granicy między dziełami sztuki (i bytami fikcyjnymi) a rzeczywistością (i bytami realnymi). W rezultacie:

wiersze i obrazy mają w sobie tyle samo ontologicznej realności co azot lub Napoleon – są aktorami wplecionymi w sieci powiązań, wzbudzającymi nasze zaciekawienie i pozwalającymi rzeczom działać się (Felski 2021, 208).

To ontologiczne dowartościowanie dzieł sztuki podkreśla ich wagę, niezbędność w ludzkiej egzystencji. Świadczy, że dzieła: „mają własną godność ontologiczną, nie są tylko ekranem, na którym wyświetlamy wcześniej nabyte fantazje i ideologie”, że powinniśmy „uwzględnić solidność i żywotność tekstów jako aktorów pozaludzkich, którzy przemieszczają się w czasie i przestrzeni” (Felski 2021, 208).

Potrzebę przełamania dualizmu między fikcją a rzeczywistością akcentuje również Tomasz Markiewka. Podobnie jak Felski proponuje, by za Latourem przyjąć, że:

realne jest przede wszystkim to, co nami powoduje, co wpływa na nasze czyny, to wtedy literatura nagle okaże się być nie czymś obok rzeczywistości lub poza nią, ale integralną jej częścią (Markiewka 2012, 282).

¹ Ten aspekt spojrzenia na dzieła sztuki (czy inne teksty kultury) wydaje się szczególnie ważny w edukacji polonistycznej. Począwszy od lat osiemdziesiątych XX wieku poświęcano mu wiele uwagi w literaturze przedmiotu, proponując różne sposoby przełamывania w praktyce edukacyjnej obcości dzieła i odbiorcy (zob. np. Chrzastowska, Wysłouch 1978; Chrzastowska 1987; Bortnowski 1988, 1991; Uryga 1996; Myrdzik 1999).

² Aktorem-siecią jest „dowolne zjawisko, którego istnienie stwarza różnicę” i współtworzy powiązania mające wpływ na kształt tego, co badane (Felski, 2021, 205).

Wyjaśnia, że nie chodzi o to, by dowodzić absurdalnej tezy, że nie ma różnicy między naszym sprzedawcą a Hamletem, lecz by:

nazbyt pochopnie nie wciskać bohatera Szekspira (razem z całą literaturą) w zupełnie odrębny, oderwany od naszego, świat. To samo doświadczenie, które uczy nas, że inne są nasze relacje i obowiązki względem sprzedawcy, a inne względem Hamleta, mówi nam też o tym, że z tym drugim obcujemy nie w jakiejś innej rzeczywistości, ale w tej samej, którą zamieszkują dozorczy oraz sprzedawcy (Markiewka 2012, 283).³

Latourowską ideę aktora-sieci w związku z interpretacją wykorzystuje również Paweł Bohuszewicz. Służy mu ona do przeciwstawienia się dawnym sporom dotyczącym interpretacji, związanym z opozycją między zwolennikami immanentnego znaczenia tekstu (esencjalizm) a zwolennikami jego znaczenia relatywnego, powstałego w drodze konstruktywizmu społeczno-kulturowego (anty-esencjalizm) (Bohuszewicz 2021, 101). Odwołując się do Latoura, dowodzi, że to, co umysłowe (wewnętrzne) i to, co wobec niego zewnętrzne (świat), w równym stopniu uczestniczą w procesie poznawczym. Współtworzą „zdarzenie”, w wyniku którego wszyscy jego uczestnicy (aktorzy-sieci) ulegają zmianie (Bohuszewicz 2021, 103). Na skutek tego sam proces interpretacji:

polega na przyłączaniu jednego aktora do drugiego i budowaniu z nich sieci. Sieci mogą być mocne lub słabe, a ich siła jest pochodną liczby tworzących je aktorów oraz charakteru wiązań między nimi (Bohuszewicz 2021, 115).

Wśród tych sieciowych aktorów wymienia tekst i jego autora, ale też media, inne opracowania, jak również osobę interpretującą (Bohuszewicz 2021, 115). Zależnie od poddawanego uwadze tekstu sieciowe zależności mogą mieć różny charakter. Zawsze jednak chodzi, jak mówi Latour, o ich energetyczny i empirycznie widoczny wpływ na to, co powstaje i rozprzestrzenia się (Latour 2010, 2016).

W związku ze specyfiką interpretacji w edukacji polonistycznej znaczenie szczególne miałyby Latourowski wymóg „usytuowania praktyk”. Krzysztof Abriszewski upatruje w nim głównego źródła oryginalności teorii aktora-sieci (skrót: ANT). Zwraca uwagę na często stosowaną w humanistyce tendencję do uogólniania stosowanych praktyk. Tymczasem „odwoływanie się do praktyk w sposób uogólniony pomija szczegóły, które stają się tak istotne przy koncentrowaniu się na praktykach usytuowanych” (Abriszewski 2010, XX). Uogólnianie – zaznacza badacz – „pociąga za sobą niebezpieczeństwo poszukiwania ogólnych odpowiedzi”, podczas kiedy Latour „nieustępliwie postuluje” przyglądanie się szczegółom wpływającym na różnicowanie badanego zjawiska (Abriszewski 2010, XX). A te „szczegóły” mają znaczący wpływ na proces rozwijania kompetencji interpretacyjnych, w przypadku edukacji na różnych jej poziomach. Prezentowana w numerze różnorodność propozycji interpretacyjnych jest efektem ich uwzględniania. Łączy je wszystkie wspólnota wolno czytających (tak literaturę, jak i inne

³ Ta kategoryczność niezgody na dualizm sztuki/kultury i tzw. realnej rzeczywistości ma istotne znaczenie w edukacji polonistycznej, borykającej się przecież – w różnym zakresie i na różne sposoby – z przełamywaniem tej opozycji, bo tylko zbliżenie tych dwóch światów otwiera pole motywacji dla wszelkich działań interpretacyjnych.

teksty kultury), wspólnota namysłu, pogłębionej refleksji, ale też wątpliwości dotyczących zarówno interpretacyjnych sensów, jak i poprawności strategii do nich prowadzących. Nie jest to wspólnota twierdzeń, ale wspólnota poszukiwań, wciąż otwarta wobec nowych propozycji, które zainicjują takie sieci powiązań, dzięki którym zarówno dzieło, jak i jego odbiorca (w swych kulturowo-społecznych uwarunkowaniach) nie utracą autonomii i nie zostaną zinstrumentalizowani, lecz wzajemnie zaistnieją.

Część pierwszą niniejszego numeru „Polonistyki Innowacji” otwiera tekst **Marii Kwiatkowskiej-Ratajczak** *Docenić uczniów, nauczycieli i... szkolne praktyki interpretacyjne*. Podobnie jak w monografii *Docenić szkołę* (Kwiatkowska-Ratajczak 2021), autorka przeciwstawia się negatywnemu uogólnianiu pracy nauczycielskiej i szkoły, jakże często powielanemu przez media. Wskazuje, że skupianie się tylko na szkolnych niedoskonałościach niszczy w zarodku uczniowski i nauczycielski potencjał kreacyjny. Przywołuje materiał poświadczający samodzielną uczniowską pracę analityczno-interpretacyjną z bardzo trudnym utworem, jakim jest *Wieża* Gustawa Herlinga-Grudzińskiego. Badaczka dowodzi po pierwsze, że uczniowie pierwszych klas licealnych potrafią czytać wnikliwie i mówić „własnym głosem” o przeczytanym tekście, a po drugie, że te umiejętności najwyraźniej były praktykowane już w szkole podstawowej. Szkoła – uczniowie – nauczyciele nie są więc bezwolnymi niewolnikami instytucjonalnych ograniczeń.

Za główne źródło negatywnych doświadczeń, związanych z rozwijaniem interpretacyjnych kompetencji, **Anna Janus-Sitarz** uznaje pośpiech oraz rezygnację z przekonania uczniów, że nie muszą podporządkowywać się jedynie cudzym rozumieniom, bo stać ich na własne. W artykule *„Pejzaż” Wisławy Szymborskiej – czytanie wielokrotne* opisuje jeden ze sposobów wydobywania z uczniów (studentów) własnego głosu. Służy temu wielokrotna lektura wiersza Szymborskiej, poprzedzona wyciszeniem i parokrotnym czytaniem tekstu. Pierwsza lektura skupiałaby uwagę na tym, co „znajome i zrozumiałe”, druga – na tym, co niezrozumiałe, trzecia łączyłaby się z wyborem najciekawszego dla odbiorcy problemu i poddaniu go interpretacyjnej uwadze. Czwarta droga do tekstu zachęcałaby do „pełnej zaangażowania, prywatnej rozmowy z wierszem”. Ta wielokrotna lektura uświadamia młodym ludziom nie tylko, że może być wiele interpretacji tego samego tekstu, ale i wiele sposobów nawiązania z nim bliższego, a co ważniejsze – osobistego – kontaktu.

Ewa Jaskółowa przedstawia interesującą propozycję wykorzystania w edukacji polonistycznej mikrologii (jako idei interpretacyjnej). W artykule *Jenta i jętka, czyli rozważania wokół brzmieniowego podobieństwa imienia oraz nazwy owada wraz z projektem zajęć dla zainteresowanych uczniów* podkreśla, że to głównie propozycja dla klas humanistycznych (choć mogłaby przyczynić się również do zainteresowania wszystkich uczniów *Księgami Jakubowymi* Olgi Tokarczuk). Katowicka uczona ukazuje, że poprzez podobieństwo brzmieniowe nazwy owada – jętka i Jenty, bohaterki powieści Tokarczuk, sugeruje się w utworze całe rejestry nieoczywistych związków, zależności, relacji między bytami z pozoru tak odle-

głymi, jak człowiek, owad czy przedmiot (kamień). To zamazywanie różnicy między ontologiami poszczególnych bytów (organicznych i nieorganicznych) zdecydowanie poszerza perspektywę interpretacyjną powieści, podkreśla jej sens metafizyczny, ale i wprowadza w problematykę postantropocentryczną, szukającą powiązań między różnymi kulturowo (naukowo, filozoficznie) porozdzielanymi ontologiami bytu. Ta bytowa nieoczywistość uruchamia z kolei pytania o naturę czasu, wiedzy, poznania, rozumienia i o naturę egzystencji.

Witold Bobiński w artykule *Doświadczenia obecności. Interpretacja transakcyjna w szkole i w życiu* przekonuje o dydaktycznej efektywności transakcyjnej koncepcji relacji z dziełami sztuki czy innymi tekstami kultury. Zainspirowany ustaleniami Louise Rosenblatt, amerykańskiej dydaktyczki literatury, wskazuje na możliwości wykorzystania jej propozycji w edukacji polonistycznej. Chodzi mu o stworzenie sytuacji lekcyjnej, dzięki której dochodzi do wielostronnej i wielopoziomowej transakcji między czytelnikiem a tekstem. Badacz przedstawia przykładowe i zapisywane przez studentów rezultaty tak prowadzonej interpretacji utworu Ryszarda Krynickiego *Pośród nich, w środku*. Świadczą one o procesualności rozumienia, odzwierciedlającego wielokrotność kontaktu z tekstem i zmianach w sposobach jego rozumienia. Te „kroniki myślenia o tekście” dowiodły, że spotkanie z nim miało charakter dialogiczny: zmieniający każdego z uczestników spotkania (a więc tekst i jego odbiorcę, ujawniającego rozmaite formy swojej obecności). W artykule przeczytamy, iż istotą transakcji interpretacyjnej jest wymiana-przeobrażanie: oddajemy tekstowi swoje uczucia, doświadczenia i myśli, a on nam daje samorozumienie. Rolę zasadniczą pełni tu negocjowalność odkrywanych stopniowo sensów oraz towarzyszące mu prawo decydowania, a więc i uczniowskie prawo do wolności wyboru.

Piotr Kołodziej w *Interpretacji jako sposobie „poszerzania rzeczywistości”* ukazuje wymiary interpretacyjnej potencji związanej z poszerzaniem obrazu świata, w tym poznawaniem drugiego człowieka, jakże łatwo „zamykanego” w językowym stereotypie. Zaprezentowany sposób projektowania antropologicznej refleksji ukonkretnia się poprzez dramaturgię uczniowskiego spotkania z wierszem Zbigniewa Herberta *Jedwab duszy*. Poszczególne etapy pracy z tekstem Herberta wyznacza dynamika rozpoznania, następnie wątpliwości, nowe poszukiwania prowadzące do kolejnych wątpliwości, którym towarzyszy zarazem pogłębiona refleksja antropologiczna. Interpretowany etapami wiersz *Jedwab duszy* zdaje się odsłaniać główne paradoksy związane z poznawaniem innego, nawet jeśli fizycznie, sensualnie jest nam bliski. Bo poznanie z założenia wykraczające poza to, co zewnętrzne wikła się ustawicznie w kulturowe schematy i stereotypy, często uniemożliwiające owo poznanie. Unika się przy tym jednoznacznych odpowiedzi, co zrobić z tą wpisaną w kulturę obcością, zgodnie z przekonaniem, że zbyt proste odpowiedzi na pytania naiwne prowadzą ponownie do uwięzienia w stereotypie, a więc do ucieczki przed refleksją.

Krzysztof Koc zastanawia się z kolei nad tym, jak sposoby interpretacji rzeczywistości przez bohaterów dramatu Szekspira wpływają na losy jednostek. W *Uniwersum interpretacyjnym w „Makbecie” Williama Szekspira* podkreśla nie

tylko wieloznaczność samego procesu interpretacji, ale i jego wagę oraz niszczące konsekwencje interpretacji uproszczonych, podporządkowanych jednoznaczny wykładniom. Poddawany takiej uwadze utwór, mimo że osadzony w odległym czasie (bo w realiach średniowiecznych), objawia swój sens uniwersalny. Dzieło to pozwala zrozumieć, jak fałszywe oraz jednostronne interpretacje wpływają na podejmowane przez postaci dramatu decyzje, wybory etyczne, plany; a także, jak się ją zło i zniszczenie. W konsekwencji lekcyjna praca z dramatem ukazuje iluzoryczność rozdziału życia i literatury, bo tragedia Szekspira staje się – jak pisze autor – „bezcenną lekcją ludzkiego pojmowania rzeczywistości i funkcjonowania w niej”, a „współczesna rzeczywistość geopolityczna dostarcza mnóstwa dowodów na niezwykle przenikliwość angielskiego geniusza”.

Drugą część numeru inicjuje artykuł *Bariery do obalenia i granice nieprzekraczalne. O wolności i dyscyplinie interpretacji* **Krzysztofa Biedrzyckiego**. Głównym materiałem, poprzez który ukazuje się problem, jest wyjątkowo niejednoznaczny wiersz Zbigniewa Herberta *Damastes z przydomkiem Prokrustes mówi*, uzupełniony o *Historię Minotaura*. Biedrzycki wskazuje na elementy niezbędne do podjęcia samodzielnego interpretacyjnego wysiłku. Są nimi: wyobrażenia, inwencja oraz odwaga. Wszystkie są konieczne, by rozpocząć indywidualny wysiłek rozumienia, uzasadnienia oraz przekraczania własnych ograniczeń, więc świadomości, że czytam w określony (taki, a nie inny) sposób. Jednak wyobrażenia, inwencja i odwaga mogą nas też prowadzić w stronę interpretacyjnej dowolności, luźno z tekstem związanej. W edukacji polonistycznej groźna jest zatem, jak twierdzi autor, zarówno rezygnacja z podejmowania interpretacyjnego wysiłku, jak i przyzwolenie na każdą jego formę. Tymczasem – przekonuje – to samo dzieło wyznacza granice interpretacji. Dzięki wyobraźni, inwencji i odwadze widzimy/rozumiemy coraz więcej, ale to „więcej” powinno „podlegać dyscyplinie bliskości tekstu”. Nie ma więc potrzeby zawężania interpretacyjnych granic, ale nie można zapominać o poddawaniu refleksji i konfrontowaniu z tekstem nowych dróg lektury.

Feliks Tomaszewski ukazuje próbę rekonstrukcji przechwyconych i utrwalo-nych przez fragment (strzęp) poetyckiej tkaniny jednostkowych uczuć, miejsc, osób i przyzwyczajień. W artykule *Poezja jako rękodzieło na krosnach czasu. Przywołanie miejsca i pamięć miejsca* przedstawione są trzy odmiany „splotów”. Pierwszy dotyczy poety i poezji, w którym ukazuje się wielowariantywność ich specyfiki, roli, funkcji, oczekiwań, często wzajemnie sprzecznych, a jednak wciąż skupionych wokół wspólnotowego wiązania. Drugi ilustruje, jak w materii wiersza Antoniego Słonimskiego „przeplata” się różnego typu poetyckie ściegi, które z kolei będą współtworzyć „splot” materii emocji, przywołujących tętniące życiem miejsce, przedmioty i miłość. Bo „poetyckie krosna” istnieją po to, by unaocznąć intensywność życia, ciepło uczucia i pamięci.

Dialog z tekstem Ewy Lipskiej „Stół rodzinny” **Barbary Myrdzik** został pomyślany konceptualnie jako dialog toczący się między autorami koncepcji hermeneutycznej, tekstem Ewy Lipskiej, a konkretnym interpretatorem, co odzwierciedla i sama kompozycja artykułu. W części pierwszej wprowadza się odbiorcę

w zagadnienia interpretacji hermeneutycznej, w pojęcie języka, kręgu hermeneutycznego oraz innych czynników mających wpływ na proces rozumienia. W części drugiej przedstawia się działania na wierszu Ewy Lipskiej *Stół rodzinny* (przy czym „działania” oznaczają tu ukonkretnione kulturowe praktyki, prowadzące do poznania uczestniczącego, usytuowanego tak na zewnątrz, jak i wewnątrz tekstu). Prowadzą one do umieszczenia pojęcia „stołu rodzinnego” w ramach tradycji i ukazują związane z jego rozumieniem przemiany, zachodzące w czasach współczesnych. Prezentuje się także zadania inicjujące lekcyjną pracę interpretacyjną z utworem Lipskiej. Podkreśla się w nich etyczny jej wymiar, gdyż w tym procesie dochodzi do połączenia wolności, autentyzmu własnego doświadczenia i doświadczenia tekstu z formami przełamywania jego obcości, wzbogacającego obu partnerów dialogu.

Dariusz Szczukowski w *Interpretacji jako splataniu świata* wykorzystuje prace Bruno Latoura i Rity Felski, by opisać interpretacyjne możliwości wynikające z przekroczenia metodologii krytycznych i w konsekwencji uruchomić wytwarzanie emocjonalnych więzi czytelników z literaturą i światem. Badacz odwołuje się do lekcji opisywanej w *Stonerze* Johna Williamsa. Dowodzi ona, jego zdaniem, że każda lekcyjna interpretacja jest w głównej mierze próbą wytworzenia więzi skupionej wokół określonego dzieła. W powieści spotkanie z poezją ma wymiar epifaniczny, pozadyskursywny, ale zmieniający całkowicie wszystkich uczestników lekturowego zdarzenia - tak uczącego, wyzwolonego nagle z instytucjonalnej rutyny, jak i ucznia, który przemieniony ujrzy innych ludzi, świat i siebie w zupełnie nowej perspektywie. Dlatego, zdaniem Szczukowskiego, w praktyce akademickiej i szkolnej nie powinniśmy zapominać o możliwościach powstawania, w wyniku spotkania z dziełem, nieprzewidywalnych i nieoczekiwanych transformacji i splotów.

Krystyna Koziółek w *Interpretacji jako treningu uważności* przede wszystkim sprzeciwia się powszechnemu i w tej powszechności ciągle się rozrastającemu (bo media, Internet...) „praktykowaniu nieuważności”. Przynajmniej szkoła - argumentuje - powinna być miejscem innego czytania. W edukacji czytanie powinno być wydarzeniem stanowiącym istotną przeciwwagę dla czytania potocznego, powierzchownego; powinno być wytchnieniem dla „przeciążonego chaosem percepcyjnym umysłu”. Ma stać się „praktykowaniem uważności”, ćwiczeniem uważnego czytania. Chodzi nie tylko o to, że taka lektura wyzwala z bierności, ćwiczy koncentrację, aktywizuje, inicjuje sprawczość, ale i o to, że „wytwarza kontemplacyjną przestrzeń dla siebie”, a więc przestrzeń dla indywidualnego procesu poznawania, będącego zarazem formą rozumienia rzeczywistości. I ten kontemplacyjny wymiar skoncentrowanego współistnienia z tekstem ma dla autorki znaczenie fundamentalne, nawet jeśli jego ceną staje się zawieszenie dalszych etapów interpretacyjnej procedury.

Aleksandra Reimann-Czajkowska w artykule *Julia Hartwig - uważność słuchania. Refleksje poetki o muzyce i czasie* podkreśla wagę uważności obejmującą nie tylko literaturę, ale także inne dzieła sztuki. Czyni to poprzez ukazanie związków Julii Hartwig z muzyką. Zwraca uwagę, że malarstwo i muzyka są

stałymi elementami metafizycznej refleksji w tej poezji, choć z reguły to malarstwo przykuwało uwagę badających. Dlatego autorka artykułu proponuje przyrzyć się uobecnionej w poezji Hartwig relacji z muzyką. Podkreśla, że według poetki uważność urasta do roli odrębnej kategorii, fundamentu przeżycia estetycznego, bo tylko dzięki niej może dochodzić do nawiązania więzi między utworem a słuchaczem. Tylko uważność może przyczynić się do nadawania sensu zdarzeniom akustycznym. Poetyckie przykłady takiego słuchania muzyki klasycznej (Monteverdiego, Vivaldiego, Bacha) są między innymi wyrazem wdzięczności wobec sztuki, która poprzez bogactwo formuł ładu i harmonii wyrwa z chaosu nasze jednostkowe tragedie i – jak czytamy w artykule – „godzi skłócone w nas człowieczeństwo”.

W *Interpretacyjnych wymiarach rekontekstualizacji: Edouard Manet, „Śniadanie na trawie”* **Grażyny B. Tomaszewskiej** podejmuje się próbę reinterpretacji obrazu Maneta jako przykładu rekontekstualizacji wcześniejszego dzieła sztuki (*Koncertu wiejskiego* przypisywanego Giorgione lub Tycjanowi) i genderowych konsekwencji z tego wynikających. Zwraca się uwagę na obecne w historii sztuki próby zamknięcia prowokacyjnej treści obrazu jedynie w dziewiętnastowiecznym kontekście kulturowym. Zgodnie z nim prowokacyjny wymiar obrazu związany z ograniczeniami kobiecej egzystencji należy do przeszłości, z której współczesność miałaby zostać już wyzwolona. Wbrew takiemu uproszczonemu odczytaniu w artykule dowodzi się wieloznaczności i uniwersalizmu obrazu. Wskazuje się, że ma on nadal charakter prowokacyjny, chociaż współczesność nadaje tej prowokacji własne rysy. Stawia się zarazem pytania o związek relacji między estetyką a etyką, a także o etyczną cenę utożsamienia bohaterki obrazu z realną osobą.

Anna Marko w artykule *„Malutki iesm bil medzy braczø moiø...”* Zrozumieć polszczyznę „Psalterza floriańskiego”. *Projekt zajęć* proponuje interesującą pracę interpretacyjną związaną z trudnym i zagadkowym dziełem z początków kształtującej się polszczyzny. Poszczególne zadania realizowane przez studentów, zderzając ich intuicję językową, wiedzę słownikową z wielokrotnie niejasnym tekstem, pozwalają im na doświadczalne zrozumienie trudności (graficznych, semantycznych, gramatycznych), z jakimi konfrontuje się współczesny czytelnik tekstów staropolskich. Wartością tej metodycznej propozycji, operującej ustawicznie fascynującą grą jasnego z niejasnym, staje się m. in. nie tylko intelektualne, ale i emocjonalne ożywienie dzieła z początków polskiego piśmiennictwa.

Zaprezentowane w numerze materiały nie wyczerpują całego bogactwa interpretacyjnych propozycji, z jakimi mamy do czynienia w literaturze przedmiotu związanej z edukacją polonistyczną i dotyczącą właśnie interpretacji. Stawiając ich namiastkową reprezentację, potwierdzają jednak badawczą pasję eksperymentowania połączoną z Latourowską zgodą na „niepewność, niedookreśloność” oraz towarzyszące im „przyziemne” problemy (Latour 2013, 50-51), bez których jakakolwiek edukacja – z natury rzeczy – w ogóle istnieć nie może. Dowodzą przy tym w sposób kategoryczny, że dopóki cele „niemierzalne” pozostaną obce polonistycznej pragmatyce edukacyjnej (w tym systemom egzaminacyjnym), to wszystkie sposoby reformowania oświaty będą jedynie utrwalac

praktykę lekturowego pośpiechu, nieuwagi, powierzchowności, które co najwyżej mogą pozorować uczniowskie dialogi/ negocjacje/współistnienia/współrozumienia z tekstem. Nadzieja w tym, że nauczyciele i uczniowie nie podporządkują się całkowicie się tej presji. A jak wielokrotnie dowodzi Maria Kwiatkowska-Ratajczak – to jest możliwe.

Bibliografia:

- Abriszewski Krzysztof, 2010, *Splatając na nowo ANT. Wstęp do „Splatając na nowo to, co społeczne”*, w: Latour Bruno, *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*, Derra A., Abriszewski K. (przekł.), Kraków, s. V-XXXIV.
- Bohuszewicz Paweł, 2021, *Aktorzy interpretacji*, „Teksty Drugie”, 2021, nr 2, s. 101-117. <https://journals.openedition.org/td/14273> [dostęp: 15.12.2024]
- Bortnowski Stanisław, 1991, *Jak uczyć poezji?* Warszawa.
- Bortnowski Stanisław, 1988, *Spór z polonistyką szkolną*, Warszawa.
- Chrzastowska Bożena, 1987, *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej*, Warszawa.
- Chrzastowska Bożena, Wysłouch Seweryna, 1978, *Poetyka stosowana*, Warszawa.
- Felski Rita, 2017, *Kontekst jest do bani*, Hoffmann K., Szwebs W. (przekł.), ForumPoetyki_wiosna_lato_2017.pdf [dostęp: 20.12.2024].
- Felski Rita, 2021, *Latour i literaturoznawstwo*, Markiewka T. S. (przekł.), „Teksty Drugie”, nr 2, s. 204-213. <https://journals.openedition.org/td/17704> [dostęp: 20.12.2024].
- Felski Rita, 2022, *Wstęp*, w: tejże, *Urzeczenie. O sztuce i przywiązaniu*, Budnik A., Waligórska A. (przekł.), Poznań, s. 17-23. <https://press.amu.edu.pl/pl/urzeczenie-o-sztuce-i-przywiazaniu-pdf.html> [dostęp: 27.12. 2024]
- Hudzik Jan P., 2007, *Interpretacja – tożsamość – etyka*, w: Kola A. F., Szahaj A. (red), *Filozofia i etyka interpretacji*, Kraków, s. 201-219.
- Kwiatkowska-Ratajczak Maria, 2021, *Docenić szkołę. Dydaktyczna teoria i metodyczna praktyka*, Poznań.
- Latour Bruno, 2013, *Nadzieja Pandory. Eseje o rzeczywistości w studiach nad nauką*, Abriszewski K. (przekł.), Toruń.
- Latour Bruno, 2010, *Splatając na nowo to, co społeczne: wprowadzenie do teorii aktora-sieci*, Derra A., Abriszewski K. (przekł.), Kraków.
- Łebkowska Anna, 2023, *Antropologia i literatura – „dziwny romans”. Zwroty i przemiany*, „Teksty Drugie”, 2023, nr 3, s. 30-44. <https://journals.openedition.org/td/19218>, s. 1-12 [dostęp: 20.06.2024]
- Markiewka Tomasz, 2012, *Literatura, rzeczywistość, interpretacja*, „Teksty Drugie”, nr ½, s. 280-293.
- Myrdzik Barbara, 1999, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin.
- Szahaj Andrzej, 2014, *O interpretacji*, Kraków.

Szczęsna Ewa, 2007, *Semiotyczne uwarunkowania interpretacji*, w: Kola A. F., Szahaj A. (red), *Filozofia i etyka interpretacji*, Kraków, s. 71-83.

Uryga Zenon, 1996, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa – Kraków.

